

## BONECAS ABAYOMI E DUCHAMP: REFLEXÕES MULTICULTURAIS A PARTIR DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO

Janine Alessandra Perini - UDESC

Larissa Antonia Bellé - UDESC

### Resumo

Neste artigo será abordado o tema da arte produzida por diversas culturas dentro do currículo escolar, com a intenção de desenvolver uma consciência crítica em nossa sociedade e buscar, com o apoio da escola, caminhos que conduzam a uma situação social mais justa, que contemplem as muitas culturas de nosso país, dando atenção às minorias, às diferenças de gênero, de classe, de raça e de etnia. Uma das opções metodológicas aqui apontada é a educação multicultural e intercultural, que familiarize os alunos com as realizações de culturas não dominantes, de maneira que, ao entrar em contato com outros mundos, tomem conhecimento da diversidade cultural. Para essa finalidade, é feito, neste texto, uma relação entre os ready-made de Duchamp e as bonecas Abayomi da Comunidade Quilombola Morro do Boi em Santa Catarina, Brasil.

**Palavras-chave:** Currículo Escolar; Educação Multicultural e Intercultural; Bonecas Abayomi; Duchamp; Comunidade Quilombola.

### Resume

*This article address to the art produced by many cultures inside the school curriculum, pretending to develop a critic consciousness in our society and to look for, supported by the educational institution, ways that lead to a more fair social order, which deals along with our country's cultural diversity, including minorities, gender, class, race and ethnic differences. One of the methodological options here addressed is the inter and multicultural education, that familiarizes students with non-ruling cultural achievements; In order to, in contact with others worlds, take knowledge of the cultural diversity. For this goal, the text stabilishes a relation between Duchamp's ready-mades and the Abayomi doll's of the Quilombola Community from Morro do Boi in Santa Catarina, Brazil.*

**Key-words:** *School Curriculum, Multicultural and intercultural education; Abayomi dolls, Duchamp, Quilombola Community.*

Acreditando na importância da educação e da arte na formação do indivíduo e na sua maneira de enxergar o mundo, este texto dedica-se a fundamentar o contato da produção artística contemporânea de diversas culturas dentro das escolas, proporcionando uma experiência estética que permita a melhor fruição da obra de arte e oportunize aos alunos vivências que tanto podem trazer lembranças do passado, sua bagagem cultural como fazer pensar nos dias de hoje, sentindo as dificuldades e a realidade da vida ou, ainda, procurando soluções para essas

dificuldades, com o objetivo de visualizar um futuro melhor. Um currículo de arte oxigenado com a produção contemporânea pode ampliar o potencial de compreensão da arte como manifestação humana, com elementos do passado e do presente e inter-relacionado ao contexto da sociedade em que vivemos.

A arte oferece condições de vivenciar as lembranças, as mais enredadas no circuito da memória, cumprindo a obrigação de não deixar apagar traços de histórias de outros tempos, que precisam ser ensinadas e aprendidas informalmente nas várias atividades e experiências rotineiras. O contato com a arte transforma o indivíduo porque oportuniza condições de viver outras realidades e fazer novas descobertas. Ela tem a potência de ativar sentimentos, percepções e reflexões, que dificilmente viriam à tona de outra maneira, visto que lida com aspectos essenciais na perspectiva do sujeito individual e coletivo, como as subjetividades.

A transmissão e a valorização das diversas culturas devem ser incluídas no currículo escolar, a fim de desenvolver uma consciência crítica em nossa sociedade e buscar, com o apoio da escola, caminhos que nos conduzam a uma situação social mais justa, que contemplem as muitas culturas de nosso país, dando atenção às “minorias”<sup>1</sup>, às diferenças de gênero, de classe, de raça e de etnia.

Uma proposta de ensino e aprendizagem que abrace essa causa, mediado pelas artes, pode estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais. Um caminho para fundamentar essa prática é apontado pelo multiculturalismo crítico, como forma de resistência e de mudança. A educação multicultural e intercultural deve familiarizar as crianças e os adolescentes com as realizações de culturas não dominantes, de maneira a entrar em contato com outros mundos, abrindo-se, assim, para a riqueza cultural da humanidade.

Esse ensino e aprendizagem têm como princípio encorajar as crianças e os adolescentes a trazer seu mundo particular, seu conhecimento pré-existente, suas experiências para dentro da escola, tornando a educação mais reflexiva à medida que os alunos se tornam conscientes de seu papel como intérpretes culturais. Rosa (2004) aborda o tema da formação de professores de arte na perspectiva multicultural-crítica, levando em consideração ações que reúnam “um conjunto de

práticas educativas que considerem as questões étnicas, de gênero, sociais, políticas e culturais”.

Os professores devem trabalhar como um intelectual crítico, que por força de uma atuação qualificada, atue como desestruturador da linguagem dominante. Efland exemplifica isso dizendo: “Os professores de arte podem também proporcionar aos estudantes oportunidades para estudar imagens e objetos das tradições popular e folclórica, antigamente ignoradas.” (EFLAND, 2005, p. 178). O professor torna a escola um lugar de construção de crítica consciente, contribuindo para uma sociedade com justiça social.

A educação em sua abordagem crítica coloca os estudantes de diversos grupos étnicos, raciais e sociais a experimentarem uma igualdade educacional. O estudo tem como objetivo uma educação inclusiva no seu sentido mais amplo do termo, respeitando as individualidades pessoais e as características culturais de todos os grupos presentes em sala de aula e que compõem a nossa sociedade. Dessa forma, buscamos uma educação mais justa e um tratamento mais igualitário para todos.

A educação intercultural não é uma tarefa fácil, porém é profundamente enriquecedora. Trabalhar com os indivíduos em sua singularidade e irrepetibilidade, tratar de buscar neles essa ação (...) que nos comprometa com a vida, é ter a oportunidade de oferecer-lhes seu próprio e intransferível relato, mas também o relato do outro, e torná-lo nosso por meio da memória. Fazer de cada um, de cada uma, um/a criador/a de eventos, em que o mundo se torna, por fim, nosso (CAO, 2005, p. 225).

O multiculturalismo propõe experiências em arte que permitem às crianças e aos adolescentes aliar a descoberta da magia do fazer a outras descobertas, tais como o despertar de sua consciência para o fato de que fazemos parte de um processo cultural que nos conecta a outras culturas, e desta forma, à humanidade. Deve-se compreender aqui que a arte é um comportamento humano, presente em todas as culturas, e que seu valor se estabelece pela relação entre os valores do objeto e a sua apreciação pelos sujeitos.

Observando a arte dessa forma, o contraponto estabelecido entre arte utilitária e arte maior perde o sentido, passando ambas a um mesmo nível de valor estético, estabelecido pelas próprias culturas de origem e por seus apreciadores de outras origens culturais. Assim, um objeto de Duchamp, como os seus *ready-made*<sup>2</sup>,

tem o mesmo valor estético das bonecas *Abayomi*<sup>3</sup> da comunidade quilombola do Morro do Boi em Santa Catarina. Tanto Duchamp como os quilombolas dão valor àquilo que não tem valor: uma roda de bicicleta ou um pedaço de pano viram arte com a intencionalidade do artista.



**Figura 1**

*Abayomi*, bonecas confeccionadas com retalhos.



**Figura 2**

Marcel Duchamp - "Roda de Bicicleta", 1912

O ensino da arte passa por uma transição do modernismo ao pós-modernismo. No modernismo, a arte era ensinada como sendo uma manifestação destituída de contexto social sem relação com o mundo social e influenciada pela arte europeia, branca e machista. As tradições culturais e as manifestações artísticas que não fazem parte do Ocidente, como as africanas, são consideradas exóticas e servem apenas como influência para os artistas modernos.

O pós-modernismo ao contrário do modernismo, que rejeitava as próprias raízes e acreditava que as tradições populares eram carentes de significação cultural, rompe com a separação entre arte erudita e não-erudita, tornando ambas disponíveis para a apreciação, ampliando a capacidade de consumo, por meio da indústria cultural.

O multiculturalismo, que é uma pedagogia crítica pós-moderna, favorece a pluralidade de estilos e de leituras interpretativas. E afirma que a compreensão da obra de arte não é feita apenas por meio de seus elementos formais, mas também pelo seu contexto cultural.

Ensinamos arte não meramente para capacitar crianças a fazerem quadros artisticamente, ou para determinar se um objeto é suficientemente bom para justificar a apreciação e o reconhecimento, mas, sim, para capacitar os estudantes a penetrar, sondar, compreender uma obra de arte. A compreensão é atingida por meio da interpretação, na qual a obra é vista em relação ao contexto em que está situada (EFLAND, 2005, p. 187).

Será que o professor, hoje, está preparado para trabalhar dentro do currículo escolar a Arte Contemporânea das diversas culturas? O que podemos definir como Arte Contemporânea? Rosalind Krauss (1996) coloca que a arte dos anos setenta, ou seja, a arte contemporânea é uma arte diversificada, dividida e sectária, que se orgulha de sua dispersão, de suas várias possibilidades, como: videoarte, performance, *body art*<sup>4</sup>, arte conceitual, arte processual e outros, possibilitando, assim, a multiplicidade, o pluralismo, as múltiplas opções abertas ao gosto de cada indivíduo.

E se existe alguma unidade, ela não se fundamenta na tradicional ideia de estilo, a arte contemporânea faz a ruptura com o estilo histórico. Assim, podemos dizer que conceituar a arte é um problema da modernidade, na contemporaneidade podemos no máximo caracterizá-la como produto dessa dispersão apresentada por Rosalind Krauss (1996).

O indivíduo que convive com a arte em seu próprio meio social, conhecendo seus valores estéticos e culturais, valorizará mais as suas origens, o que propicia aumento da autoestima e diminuição da discriminação cultural. Fonseca da Silva (2006) afirma que na formação continuada o professor deve conquistar sua autonomia, sua ação reflexiva, percebendo sua realidade, edificando suas teorias

para buscar influir no contexto. E ela ressalta que o professor de arte precisa vivenciar, experimentar, falar sobre arte, para poder ensiná-la.

Se o professor de artes apresentar a arte europeia e estadunidense como representação hegemônica da Arte, sem propiciar o estudo de outras culturas, ele estará reafirmando as relações de poder, racismo e estigmatização, distanciando-se, assim, de uma política inclusiva. O currículo escolar não deve apenas contemplar a cultura branca, europeia e estadunidense, como sendo as únicas existentes no mundo. Deve-se contemplar, também, as culturas dos grupos chamados minoritários, como os povos africanos, os afro-brasileiros, os povos indígenas, as mulheres, entre outros.

É possível que as crianças e os adolescentes, tendo como mediação a Arte Contemporânea, que é tão diversificada, a Arte das diferentes etnias e também a do seu próprio meio social, com seus valores estéticos e culturais, ao contemplar e refletir a arte como signo, interpretarão em cada obra o seu significado e o seu significante. Isso proporcionará como Rosalind Krauss (1996) mostra, um curto-circuito deliberado pelos problemas de estilo.

Esta sensación de aislamiento respecto al funcionamiento de una convención que há evolucionado como una sucesión de significados a través de la pintura y la escultura em relación a una historia del estilo es característica del fotorrealismo. Em el, la presencia indiciaria de la fotografía o las proyecciones corporales demanda que la obra sea contemplada como un cortocircuito deliberado de los problemas de estilo. La arrolladora presencia física del objeto original, fijada em la proyección de esa huella, revoca la posible intervención formal del artista em la creación de la obra (KRAUSS, 1996, p. 222).

Dessa forma, ao levar a boneca *Abayomi*, produzida pela comunidade quilombola Morro do Boi de Santa Catarina para a sala de aula, refletir-se-á sobre esse signo repleto de significados e significantes. O conhecimento sobre o surgimento dessas bonecas feitas de pedaços de panos das roupas das mães africanas, que as utilizavam para diminuir o sofrimento de seus filhos nos navios negreiros, mostrará as raízes, a ancestralidade e a história do povo africano trazido para o Brasil para ser escravizado. Isso enriquecerá o aprendizado dos alunos.

Trabalhando em sala de aula com a temática afro-brasileira, estaremos dando importância a um conjunto de heranças africanas formadoras da identidade nacional e conhecendo parte da nossa história. Anjos apresenta uma estimativa dos

povos africanos que desembarcaram nos principais portos de diferentes regiões do mundo e fala sobre o tráfico de escravos da África para a América: “O Brasil apresenta a maior estatística, ultrapassando a casa dos quatro milhões de seres humanos transportados. A extensão do processo ajuda a entender o surgimento de uma sociedade marcadamente racista” (ANJOS, 2006, p. 25).

O Brasil é a segunda maior nação de povos de matriz africana do planeta e o quilombo reconstrói o território de origem africana aqui no Brasil. O quilombo surgiu da necessidade de buscar a liberdade, de buscar proteção, segurança, igualdade, acesso à terra, livre expressão de sua cultura e de suas crenças. “A palavra quilombo tem origem na língua banto e se aproxima de termos como: habitação, acampamento, floresta e guerreiro. Na região central da Bacia do Congo, significa “lugar para estar com Deus” (ANJOS, 2006, p. 46).

Os remanescentes de quilombos são pessoas que possuem identidade étnico-cultural predominantemente de ascendência negra e que residem em áreas originárias de antigos quilombos, localizadas, em sua maioria, em zonas rurais de difícil acesso, consideradas áreas de preservação ambiental. As comunidades quilombolas são habitualmente denominadas “Terras de Pretos”, “Comunidades Negras Rurais”, “Mocambos” ou “Quilombos” (OLIVEIRA, 2003, p. 249).

Os quilombos, enquanto territórios culturais, oferecem várias possibilidades para serem trabalhadas em sala de aula, com diferentes leituras, como: afetivas, políticas, geográficas, artísticas, religiosas e outras. Oliveira (2003) e Anjos (2006) afirmam que muitas comunidades quilombolas mantêm até os dias de hoje as tradições culturais que seus antepassados trouxeram da África, como as técnicas de mineração, arquitetura, religião, agricultura, construção, medicina, culinária, artesanato e a fabricação de utensílios de cerâmica e palha, entre outras formas de expressão.

Os quilombolas desenvolveram práticas cotidianas de resistência que transformaram o seu lugar em espaço permanente. A arte é utilizada como forma de expressão cultural e também como meio de sustentabilidade econômica da comunidade.

O artesanato dos povos quilombolas no país ainda não tem a expressão nacional à altura de sua qualidade e relevância. Na perspectiva de sustentabilidade econômica desses territórios, por meio das potencialidades

locais, o artesanato é uma pista concreta para alteração do quadro das dificuldades de sobrevivência das comunidades (ANJOS, 2006, p. 72).

O conhecimento das comunidades quilombolas, os saberes acumulados, a utilização de recursos naturais atravessam gerações e constituem um patrimônio cultural comum. Leite fez sua pesquisa na Comunidade Quilombola de Casca, Rio Grande do Sul, e concluiu:

Os acontecimentos do passado compartilhados pela maioria dos herdeiros constituem-se em um conjunto de valores sociais que orientam as ações do presente, formando parte relevante do patrimônio cultural da Comunidade de Casca. Este patrimônio é constituído pela memória das lutas pela manutenção e sobrevivência das famílias nas terras herdadas, o conjunto de acontecimentos adquiridos sobre o lugar, as recordações e saudades dos antepassados, as festas de São João, o Terno de Reis e os Ensaios de Promessa (LEITE, 2002, p. 188).

Enriquecerá também o aprendizado dos alunos, levando os *ready-mades* que Duchamp criou em 1913-14, envolvendo os produtos industriais em que o artista escolhe um objeto entre tantos produtos industrializados. Krauss confirma isso dizendo: “Pois a obra de Duchamp era simplesmente um ato de seleção” (KRAUSS, 1998, p. 91).

Os *ready-mades* tornaram-se, dessa forma, parte do projeto de Duchamp para fazer determinados tipos de movimentos estratégicos-movimentos que iriam levantar questões sobre a natureza exata do trabalho na expressão “trabalho de arte”. Evidentemente, uma das respostas sugeridas pelos *ready-mades* é a de que um trabalho de arte pode não ser um objeto físico, mas sim uma questão, e que seria possível reconsiderar a criação artística, portanto, como assumindo uma forma perfeitamente legítima no ato especulativo de formular questões (KRAUSS, 1998, p. 91).

Trazer Duchamp, os quilombolas e tantos outros artistas para dentro da escola, formulando questões sobre a vida, a arte e suas subjetividades, estamos contribuindo com o aprendizado de nossos alunos. No meio de tantos problemas cotidianos, de uma realidade injusta, a arte pode desencadear na vida de sujeitos que com ela se relacionam um olhar mais estético, humano e menos discriminatório. Ao mesmo tempo pode representar o olhar do artista sobre a sociedade.

A função das artes, através da história cultural humana tem sido e continua a ser a de “construção da realidade”. Isso não tem sido fundamentalmente alterado pelas investidas do pós-modernismo. Arte constrói numerosas representações do mundo, as quais podem ser sobre o mundo real ou sobre mundos imaginários, inexistentes, mas a inspiração humana continua podendo criar uma realidade diferente para cada um deles. A realidade social inclui coisas tais como: dinheiro, propriedade, sistemas econômicos,



classes sociais, gênero, grupos étnicos, governos, sistemas de cerimoniais religiosos e crenças, linguagens e similares. As artes são representações simbólicas dessas realidades. As artes são importantes pedagogicamente porque espelham essas representações de forma a que possam ser percebidas e sentidas (EFLAND, 2005, p. 183).

Por vivermos em um mundo de conflitos diversos, repleto de preconceitos e discriminações, onde a sociedade é questionada o tempo todo, a arte se afirma como meio para a reinvenção da realidade. Dessa forma, este texto está ancorado na ideia de que é impossível separar a arte dos acontecimentos políticos e sociais.

---

<sup>1</sup> O termo minoria diz respeito a determinado grupo humano ou social que esteja em inferioridade numérica ou em situação de subordinação sócio-econômica, política ou cultural, em relação a outro grupo, que é majoritário ou dominante em uma dada sociedade. Uma minoria pode ser étnica, religiosa, linguística, de gênero, idade, condição física ou psíquica. A população brasileira de matriz africana não é minoria. Se juntarmos os habitantes pretos e pardos que foram recenseados pelo IBGE de 2000, teremos um total de 69.649.861 habitantes, 47% do total nacional. E a população fica concentrada principalmente nos grandes ciclos econômicos, como São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador.

<sup>2</sup> O termo *ready made* é criado por Marcel Duchamp (1887 - 1968) para designar um tipo de objeto, por ele inventado, que consiste em um ou mais artigos de uso cotidiano, produzidos em massa, selecionados sem critérios estéticos e expostos como obras de arte em espaços especializados (museus e galerias).

<sup>3</sup> A palavra *abayomi* tem origem incerta, iorubá, significando aquele que traz, felicidade ou alegria. (*Abayomi* quer dizer encontro precioso: abay-encontro e omi-precioso).

<sup>4</sup> A *body art*, ou arte do corpo, designa uma vertente da arte contemporânea que toma o corpo como meio de expressão e/ou matéria para a realização dos trabalhos, tomando o corpo do artista como suporte para realizar intervenções, de modo geral, associadas à violência, à dor e ao esforço físico.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. **Quilombolas**: tradições e cultura da resistência. São Paulo: Aori Comunicação, 2006.

CAO, Marián Lopez F. Lugar do outro na educação artística: o olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae (orgs.). **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005. P. 173-188.

FONSECA, da SILVA, M. C. da R. **Professores de Arte e a Inclusão**: O caso da lei 10639/2003. In: 29ª Reunião da ANPED, 2006, Caxambu - MG. 29ª Reunião Anual da ANPED - Educação Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. v. único. p. 35-45.

Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT21-2610--Int.pdf>. Acesso em 22.03.2011.

---

KRAUSS, Rosalind. **Caminhos da Escultura Moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **La originalidad de la vanguardia Y otros mitos modernos**. Madrid: Alianza, 1996.

LEITE, Ilka Boaventura. **O legado do testamento: a Comunidade de Casca em perícia**. Florianópolis: NUER/UFSC, 2002.

OLIVEIRA, Raquel de. Projeto “Vida e História das Comunidades Remanescentes de quilombos no Brasil”: um ensaio de ações afirmativas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça, simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. P. 245-264.

ROSA, M. C. Da. **A educação de professoras e professores de arte: construindo uma proposta de ensino multicultural à distância**. 2004. 187f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis. 2004.

#### **Janine Alessandra Perini**

Professora de Artes do Instituto Técnico Federal de Santa Catarina, IF-SC. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/PPGAV da Universidade do Estado de Santa Catarina-CEART/UDESC sob orientação da Prof. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão UDESC/CNPq. Contato: janine\_perini@yahoo.com

#### **Larissa Antonia Bellé**

Professora de Artes da Rede Pública Estadual de SC e do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro Universitário Leonardo da Vinci/UNIASSELVI-Polo FAMELAGES. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/PPGAV da Universidade do Estado de Santa Catarina-CEART/UDESC sob orientação da Prof. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. Bolsista da CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão UDESC/CNPq. Contato: laribelle2001@yahoo.com.br